

Bologna als Innovationsprozess: Humboldt and beyond?

Blättel-Mink, Birgit; Briken, Kendra; Menez, Raphael

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Blättel-Mink, B., Briken, K.r., & Menez, R. (2008). Bologna als Innovationsprozess: Humboldt and beyond? In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 3846-3858). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-155339>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Bologna als Innovationsprozess – Humboldt and beyond?*

Birgit Blättel-Mink, Kendra Briken, Raphael Menez

1. Einleitung

Versteht man den *Bologna-Prozess* an Hochschulen – insbesondere an Universitäten – als eine extern zugemutete Innovation in Richtung einer höheren Effizienz und damit zugleich marktorientierten Ausrichtung des europäischen Forschungs- und Bildungssystems insgesamt, so stellt sich das von Werner Rammert (1988) konstatierte *Innovationsdilemma* in einem neuen Gewand dar: Die Logik der Ökonomie dringt in die Logik der Forschung und Lehre ein und verändert dieselbe, ohne dass ex ante absehbar ist, inwiefern die Anschlussfähigkeit dieser Innovation an bestehende Märkte gewährleistet ist. Oder anders formuliert: Was wird aus der *Natur* des Bildungssystems, wenn *survival of the fittest* zum neuen Leitbild wird? Geht man davon aus, dass *Bologna* kein Prozess ist, der aus den Universitäten heraus – im Sinne von natürlichen Variationen – entsteht, sondern der die Universitäten mit einer für sie neuen Logik des Wirtschaftens konfrontiert, so kann man – ähnlich wie im Nachhaltigkeitsdiskurs – fragen, wie weit dieses neue Leitbild in Forschung und Lehre einzudringen vermag und ob es das Bildungssystem andauernd verändern wird.

In einem Lehrforschungsprojekt an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main wurde dieser Frage aus neo-institutionalistischer Perspektive nachgegangen. Es folgen die theoretische Rahmung der Untersuchung sowie die methodische Vorgehensweise. Im Zentrum des Beitrages stehen die Ergebnisse der Untersuchung nach Akteursgruppen. Der Beitrag endet mit einem kritischen Fazit.

* Wir danken insbesondere Torsten Heinemann; wir danken Michael Ruddat und den TeilnehmerInnen des Empiriepraktikums »Hochschulen unter Reformdruck«, ohne die diese Veröffentlichung so nicht möglich geworden wäre. Anbei der Link zur Website des Projekts: vgl. http://megadigitale.gdv.cs.uni-frankfurt.de/experimentierstube/wiki/FB03_Reformdruck/index.php.

2. Fragestellung, Theorie, Methode

VertreterInnen des Neo-Institutionalismus gehen davon aus, dass Organisationen gesellschaftlich geltende Normen und Werte, die in ihrer Umwelt als notwendig und angemessen angesehen werden, in ihrer formalen Struktur adoptieren müssen, um externe Legitimität aufzubauen. Diese Umwelterwartungen können unterschieden werden in einerseits relationale/technische und andererseits institutionelle Anforderungen bzw. Erwartungen. Auf heterogene Umwelterwartungen können Organisationen mit einer Strategie der Entkopplung reagieren. Dies bedeutet, dass Organisationen ihre Formalstrukturen, die institutionelle Anforderungen widerspiegeln, von den tatsächlichen Aktivitäten abkoppeln. Über die formalen Strukturen wird so eine demonstrative Anpassung an externe Erwartungen signalisiert (sog. Rationalitätsfassade), während die Kernaktivitäten der Organisation davon unberührt bleiben (vgl. Hasse/Krücken 1999; Krücken 2004; Meyer/Rowan 1977, 1983; Powell/DiMaggio 1991; Walgenbach 2002; Zucker 1991).

Nach diesem Verständnis gelten Universitäten als Bildungsinstitutionen, die gesellschaftlich vereinbarte Rituale über Bildung, die sich in Mythen wie dem Humboldtschen Bildungsideal ausdrücken, produzieren und reproduzieren. In diesem Projekt wird davon ausgegangen, dass Universitäten zunehmend nur noch dann externe Legitimität zugesprochen wird, wenn sie sich in ihren Strukturen und Aktivitäten Wirtschaftsunternehmen annähern und wirtschaftliche Effektivität und Effizienz gegenüber ihren Umwelten symbolisieren können.

Die Forschungsfrage lautet: Geht mit dem Bologna-Prozess (speziell der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen) ein Prozess der Ökonomisierung von Strukturen und Aktivitätsmustern einzelner Fachbereiche einher und lässt dies auf einen Prozess der Ökonomisierung der Universität insgesamt schließen?

Unter Ökonomisierung wird verstanden: a) ein Wandel in den Erwartungen der externen Umwelten der Universität in Richtung ökonomischer Handlungsrationalität, b) ein Prozess der zunehmenden Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur innerhalb der Universität und c) ein Wandel der Universität von einer institutionellen hin zu einer kontextabhängigen Organisation. Die konkret untersuchten Dimensionen sind: von der Bildung zur Ausbildung, zunehmende Klientelisierung, Internationalisierung und Standardisierung und Qualitätsmanagement.

Folgende Akteursgruppen innerhalb der Universität wurden für die Befragung ausgewählt: Als VertreterInnen der institutionellen Ebene bzw. der Ebene der Formalstruktur gilt die Universitätsleitung. Unter den Akteursgruppen der technischen Ebene wurden die Studierenden, der Mittelbau und die ProfessorInnen ausgewählt. Die Erhebung fand in drei, was die Umsetzung des Reformprozesses

betrifft, hinreichend distinkten Fachbereichen der Universität statt.² Für die Seite der Wirtschaft wurden elf VerteterInnen regionaler Wirtschaftsunternehmen³ befragt. Die Methode ist triangulativ. Leitfadengestützte ExpertInneninterviews wurden mit den VerteterInnen der Wirtschaft, elf C-ProfessorInnen der drei Fachbereiche und zehn VertreterInnen des Mittelbaus geführt. Mit VertreterInnen der Universitätsleitung wurde eine Gruppendiskussion und ein Experteninterview durchgeführt. Die Studierenden der drei Fachbereiche und alle Bachelorstudierenden der Universität sollten im Rahmen einer Totalerhebung an einer standardisierten Online-Befragung teilnehmen. Mit 607 Interviews wurde eine Rücklaufquote von knapp unter 10 Prozent erzielt.⁴

3. Wirtschaftsunternehmen – Gewinner des Wandels?

Welche Erwartungen haben relevante Wirtschaftsakteure in Bezug auf die Einführung von Bachelor und Master an Universitäten und speziell an die Goethe-Universität? Die Mehrzahl der Gesprächspartner bestätigte zunächst die Einschätzung (auch der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft; vgl. BDA 2003; BDI 2005; DIHK 2003), dass durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses eine Verkürzung der Studiendauer, eine stärkere Berufsorientierung der Studiengänge und eine Verjüngung der AbsolventInnen zu erwarten seien:

»Wenn der Bologna-Prozess grundsätzlich von den Hochschulen ernst genommen wird, dann gehen wir davon aus, dass wir qualifiziertere Bewerber und Absolventen haben. Weil ein bisschen entrümpelt worden ist und vielleicht etwas mehr auf Berufsorientierung hin angepasst wurde.« (Automobile 1: 117)

Mit einer stärkeren Berufsorientierung wird allgemein die Erwartung verbunden, dass der *Praxischock* ausbleibt und der Transfer von universitärer Bildung in berufsbezogene Anforderungen leichter fallen wird. Allerdings wurde in den Interviews nicht deutlich, welche konkreten berufsbezogenen Qualifikation die neuen Studien-

2 Die Wirtschaftswissenschaften (F2) hatten zum Erhebungszeitraum bereits auf einen Bachelorstudiengang umgestellt und sind dabei, mehrere Masterstudiengänge einzurichten. Der Fachbereich Mathematik und Informatik (F12) bietet einen Bachelor in Informatik an. Der Bachelor in Mathematik ist noch in Planung. Im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften (F3) sind die neuen Studiengänge noch nicht eingeführt, sie sind ebenfalls in Planung.

3 Unternehmensberatungen, Banken, Verlagswesen, Automobilindustrie und IT-Unternehmen.

4 Diese geringe Rücklaufquote ist nicht zuletzt auf die *Überforschung* dieser Akteursgruppe durch zunehmende Lehrevaluationen zurückzuführen. Zudem fanden während der Erhebungsphase Streikbewegungen gegen die geplante Einführung von Studiengebühren statt.

gänge vermitteln sollen. Einige der Interviewpartner verstehen darunter eine stärkere Orientierung an Konzepten der *Employability*:

»(...) achten Sie mehr auf den generalistischen Ansatz, was die Bachelor-Abschlüsse angeht. Achten Sie im hohen Maße auf die Beschäftigungsfähigkeit. Und Beschäftigungsfähigkeit heißt für mich: Kompetenzfelder gehen über die Fachkompetenz weit hinaus.« (IT 2: 86)

Bis auf Personalverantwortliche aus der Medien- und Verlagsbranche, die nach wie vor umfassende wissenschaftlich-analytische Qualifikationen der AbsolventInnen fordern, geben die Interviewpartner an, dass Bachelorstudierende keine tiefgehenden wissenschaftlichen oder inhaltlich-fachlichen Qualifikationen benötigen. Im Gegenteil liege der Vorteil der Bachelor-Studierenden gerade darin, dass sie jünger, billiger und formbarer seien als die AbsolventInnen der *alten* Studiengänge. Der Mangel an fachlicher Tiefe bei den Bachelor-AbsolventInnen könne über Schlüsselqualifikationen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit kompensiert werden, die von den AbsolventInnen der neuen Studiengänge ausnahmslos verlangt werden. Diese starke Betonung der Schlüsselqualifikationen kann als ein verändertes Funktionsverständnis der Universität gedeutet werden. Zugespitzt bewerten die Wirtschaftsakteure die Universität als *Dienstleistungsunternehmen für die Ausbildung von AbsolventInnen*. Stimmt die Qualität der *Ware AbsolventIn*, sind die Unternehmen im Gegenzug bereit, sich finanziell und inhaltlich an den Universitäten zu engagieren:

»Wir kriegen recht viele Angebote, ob wir nicht diesen und jenen Masterstudiengang im Prinzip »kaufen« wollen. Und dann einen großen Teil der Vorlesungen stellen und die Studieninhalte mitbestimmen.« (Überatung 2: 115)

Ein großer Vorteil der Internationalisierung und Standardisierung der neuen Studiengänge liegt nach Ansicht der Gesprächspartner in einer zunehmenden Vergleichbarkeit durch das Credit-Point-System⁵ und einer steigenden Transparenz bei der Beurteilung der Qualität von Universitäten, Studiengängen und AbsolventInnen, die sich jeweils einem gestiegenen Wettbewerb stellen müssen. Externe Legitimität erhalten dann nur noch diejenigen Universitäten, die sich im Qualitätswettbewerb behaupten und nach außen wie ein Unternehmen auftreten:

»Für mich ist eine Hochschule auf eine gewisse Art wie ein Unternehmen. Ich kann als Unternehmen nicht sagen, mich interessiert nicht, was meine Kunden sagen. Ich mache mal so vor mich hin und wundere mich dann, wenn ich meine Produkte nicht verkaufe. Und genau so kann ich als Universität nicht hingehen und sagen, ich schaue mir den Markt und den Wettbewerb nicht genau an und wundere mich dann, wenn meine Abgänger keine guten Jobs bekommen, oder ich kein gutes Ranking habe. Also insofern sind das vergleichbare Strukturen.« (Überatung 1: 38)

5 European Credit Transfer System (ECTS).

Die Unternehmen – anders als die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft im Zusammenspiel mit der Politik – sind zwar nicht die treibende Kraft des Bologna-Prozesses, können aber als einer der Gewinner dieses Transformationsprozesses angesehen werden. Die Bildungsinstitutionen passen sich immer stärker der ökonomischen Handlungsrationalität an, um externe Legitimität aufrecht erhalten zu können – und nehmen den Unternehmen, insbesondere mit Blick auf die AbsolventInnen, einige Kernaufgaben ab.

4. Inneruniversitäre Akteursgruppen im Reformprozess

Im Hessischen Hochschulpakt 2006–2010 wurde beschlossen, dass die hessischen Universitäten bis zum Jahr 2010 die neuen Studiengänge als Regelabschluss eingeführt haben müssen. Darüber hinaus existieren Vereinbarungen mit den einzelnen Hochschulen, die diese Rahmenvorgabe bilateral mit den Hochschulen als Ziel festlegen.⁶ Im Rahmen dieser zeitlichen und formalen Vorgaben sowie anhand der Kriterien der Akkreditierungsagenturen sind die Fachbereiche aufgefordert, die Kernelemente des Bologna-Prozesses umzusetzen. Wie dieser Prozess von zentralen universitätsinternen Akteursgruppen wahrgenommen und bewertet wird, wird im folgenden präsentiert. Dabei wird – mit einigen Ausnahmen – eine fachbereichsübergreifende Darstellung der Ergebnisse vorgenommen, da sich die Wahrnehmungen und Bewertungen der Akteure in hohem Masse ähneln. Unterschiede ergeben sich vor allem durch die Erfahrung bzw. Nicht-Erfahrung im Umgang mit den neuen Studiengängen.

4.1 Studierende: Humboldt oder Job?

Eine zentrale Frage der Untersuchung war, ob sich bei den Studierenden der neuen Studiengänge Tendenzen zur Ökonomisierung ihres Studienverhaltens beobachten lassen. Es sollte herausgefunden werden, ob für die Studierenden eher der Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Kenntnisse oder deren Verwertbarkeit im Sinn beruflicher Tätigkeit im Vordergrund steht.⁷ Dazu wurden die Motive bei der Ent-

6 Vgl. die Zielvereinbarung des Landes Hessen mit der Universität Frankfurt (http://www.hessen.de/irj/HMWK_Internet?cid=cfc17f51b4f7b9fa0d746c2c7944909).

7 Befragt wurden insgesamt 607 Studierende, von denen 51,1% auf Diplom, 36,5% auf Bachelor, 8,9% auf Magister und 3,6% auf Master studierten. Die Bachelor- und Masterstudierenden verteilen sich auf die Fachbereiche Wirtschaftswissenschaften (88%) und Mathematik/Informatik (12%), dader Fachbereich Gesellschaftswissenschaften (noch) nicht auf die neuen Studiengänge umgestellt hat.

scheidung für die Wahl des Studiums abgefragt. Im Ergebnis zeigten sich signifikante Unterschiede: die Bachelor- und Masterstudierenden legen ihrer Studienwahl eher ausbildungsbezogene Motive zugrunde, während die Diplom- und Masterstudierenden eher bildungsbezogene Motive präferieren. Besonders deutlich zeigt sich dies am Motiv der guten Berufsperspektive, die 81,3 Prozent der befragten Studierenden in den neuen, aber nur 59,2 Prozent der befragten Studierenden in den alten Studiengängen als wichtig für die Studienwahl erachten.

Um so erstaunlicher ist das Ergebnis bezogen auf die Frage, welche Studiengänge als besonders berufsqualifizierend wahrgenommen werden. Die Befragten nehmen das Staatsexamen mit 63 Prozent am berufsqualifizierendsten wahr, gefolgt vom Diplom (62,5%), der Promotion (61%) und dem Master (60%). Der Magister-Abschluss (33%) und der Bachelor (28%) werden nur von knapp einem Drittel aller befragten Studierenden als in hohem Maße berufsqualifizierend wahrgenommen. Unterscheidet man die Befragten hinsichtlich ihres eigenen Studiengangs, zeigt sich, dass nur 38,1 Prozent aller Bachelor- bzw. Masterstudierenden den Bachelor als in hohem Maße berufsqualifizierend wahrnehmen, den Master hingegen 80,6 Prozent.

Die Analyse der weiteren Untersuchungsdimensionen (Internationalisierung, Qualitätsmanagement, Klientelisierung) ergab überraschenderweise keine weiteren signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Studierenden der alten und neuen Studiengänge. Hinsichtlich der Internationalisierung ist zu bemerken, dass die Studierenden internationale Lehrangebote oder Auslandsaufenthalte nur spärlich nutzen. Von denjenigen, die über Auslandserfahrungen verfügen, hatten allerdings gerade die Bachelorstudierenden die meisten Probleme bei der Anerkennung ihrer im Ausland erbrachten Leistungen, was das Leitbild von internationaler Standardisierung und Harmonisierung momentan noch als politischen *talk* (vgl. Brunsson 1989) erscheinen lässt.

4.2 C-ProfessorInnen: Institutionelle Bewahrer oder Sachpromotoren?

Die befragten ProfessorInnen stimmen in ihren Einschätzungen darin überein, dass sich mit den neuen Studiengängen die Idee der Vermittlung berufsqualifizierender Kompetenzen und somit ein stärkerer Ausbildungsaspekt durchzusetzen vermag. Die Bewertung dieser Entwicklung ist jedoch durchaus ambivalent. Eine bessere Orientierungshilfe für die Studierenden wird mit Blick auf ein teils als zu unstrukturiert empfundenen Lehrangebot für notwenig erachtet. Und ebenso nehmen die ProfessorInnen wahr, dass nur ein geringer Teil der Lernenden ihre beruflichen Ziele in der Wissenschaft wird umsetzen können, man also durchaus Anforderungen des Arbeitsmarkts in der Lehre mit bedenken sollte. Das sogenannte Y-Modell, das einen Bachelor vorsieht, der mit einem entweder forschungs- oder anwendungs-

orientierten Master fortgeführt werden kann, wird von manchen ProfessorInnen als vorteilhaft für die eigene Lehrtätigkeit angesehen.

»Was bisher war, wenn ich im Spezialisierungsstudium unterrichtete, dann wusste ich nicht, wollen die jetzt akademisch oder wollen die Job machen. Und meistens liegt man irgendwie falsch (...).« (ProfF2_b)

Diese Argumentation wird indes nur dann positiv bewertet, wenn die neuen Studiengänge konsekutiv und ohne verschärfte Zulassungsbedingungen (etwa höhere Gebühren für den Master oder ein strenger NC) zu studieren seien. Die Befürchtung, dass dies aber in naher Zukunft zu erwarten sei, dämpft den Reformoptimismus der ProfessorInnen deutlich. Die stärkere, und durchaus begrüßte, Verschulung der Studiengänge durch die Modularisierung sei darüber hinaus gekoppelt an eine Verkürzung der Studienzeiten bei zumeist gleichen Lehr- und Lerninhalten, mithin also kein Nullsummenspiel für die Studierenden.

»Dann haben sie früher in neun oder zehn Semester gehabt, was ich jetzt in 6 oder 7 Semestern bewerkstelligen muss. Das heißt, notgedrungen haben die Absolventen weniger Wissen, sind aber dafür kompakter aufgestellt.« (ProfF2_c).

VertreterInnen aller Fachdisziplinen betonen, dass das Diplom »schon immer berufsbezogen« war. Hervorgehoben wird, dass im *alten* Modell die Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden eine größere Rolle gespielt hat. Eine Fertigkeit, die durchaus auf dem Arbeitsmarkt gefragt sei, oder, wie es ein Befragter formuliert:

»Weil sie Sachen organisiert haben. Wer das geschafft hat, war schon deshalb qualifiziert, nicht weil er die Inhalte konnte, sondern weil er das organisiert bekam. Das fällt (in den neuen Studiengängen, A.d.V.) weg.« (ProfF3_c).

Die Befürchtung ist, dass sich eine neue KundInnen-Mentalität im Lehralltag durchsetzt, und der Typus der Bachelorstudierenden eher dem des Schülers/der Schülerin ähneln werde: Module abhaken, Punkte sammeln, nichts kritisieren, Informationen anhäufen statt kritische Reflexion zu trainieren.

In der Bewertung verstärkter Lehrevaluation zeigen die Interviews ein unerwartetes Ergebnis. Evaluationen werden von den ProfessorInnen als geeignetes Mittel wahrgenommen, Transparenz in den eigenen Lehralltag zu bringen, weil sie Gestaltungsspielräume eröffnen und zur Verbesserung der Lehre beitragen. Allerdings sind die Vorstellungen einer »richtigen« Evaluation eng gekoppelt an mehrere Voraussetzungen. Die Methode müsse »stimmig« und in ein internes Verfahren eingebunden sein, die Ergebnisse dürften keine Folgen für die Leistungsbeurteilung haben und nicht veröffentlicht werden.⁸

⁸ Deutlich kritischer als die internen Lehrevaluationen werden externe Verfahren wie auch Forschungsevaluationen eingestuft.

Insgesamt sehen die befragten ProfessorInnen keine bedeutenden Änderungen insbesondere in Bezug auf die Autonomie ihrer Statusgruppe auf sich zukommen. Sie stehen der Reform recht gelassen gegenüber. Gefährdet sehen die ProfessorInnen freilich die ohnehin immer knapper werdenden Möglichkeiten für Eigenforschungsprojekte, die nicht mehr allein als Mittel zum Reputationsgewinn gelten, sondern zunehmend notwendig sind, um überhaupt zusätzliche personelle Ressourcen zu bekommen.

4.3 Der wissenschaftliche Mittelbau: Sandwich- statt Pole-Position?

Die befragten VertreterInnen des wissenschaftlichen Mittelbaus weisen auf ein aktuelles, seitens der Hochschulrektorenkonferenz bereits eingeklagtes Problem (vgl. HRK 2006) hin: die Verschlechterung der Betreuungsrelation durch steigende Studierendenzahlen und die Folgen für den Mittelbau. So wurden in einem Fachbereich MentorInnen-Programme aufgebaut, um die Betreuungsqualität für die Studierenden zu gewährleisten (bzw. zu steigern).⁹ Für die darin eingespannten MitarbeiterInnen ergibt sich nicht allein ein gesteigerter Betreuungsaufwand. Viel stärker ins Gewicht fällt bei den Aussagen die Tatsache, dass kaum mehr ein Einfluss auf die thematische Ausrichtung der Lehrveranstaltungen besteht, in denen man mitwirkt.

»Aber wenn die das so durchdrücken, wie die das vorhaben, dann werde ich natürlich weniger forschen, weil ich mich viel, viel mehr auf die Lehre vorbereiten muss, weil es Themen sind, in denen ich mich selbst auch nicht auskenne. Also, da werde ich dann Mentor von irgend einem Thema, wo ich mich selbst gar nicht auskenne. Und da muss ich mich eben ein viertel Jahr vorher in diese Sachen einlesen und das nimmt mir natürlich dann Zeit weg von meiner eigenen Forschung.« (WMF2_a)

Zwar erwartet auch diese Akteursgruppe keine weitreichenden inhaltlichen Veränderungen der Studiengänge durch die Umstellung. Dennoch bewerten die Befragten den Bologna-Prozesses dahingehend als problematisch, dass es immer schwieriger werde, die Karriere-Anforderungen des Wissenschaftsbetriebs mit einer Einbindung in den universitären Alltag zu vereinbaren. Nicht wenige heben deutlich veränderte Arbeitsanforderungen bzw. -belastungen hervor, die mit dem von Henry Etzkowitz (1983) propagierten Leitbild des *entrepreneurial scientist* übereinstimmen: Mehr Veröffentlichen (»publish or perish«), mehr und früher eigenständig Drittmittel beantragen (»apply or die«), an internationalen Konferenzen teilnehmen, an ausländischen Universitäten lehren, didaktische Fähigkeiten entwickeln, E-Learning-

⁹ Der Fachbereich wirbt in der Außendarstellung damit, sich exzellente Studierende auszusuchen – und sichert diesen dann als Gegenleistung eine exzellente Betreuung zu.

Kompetenzen aufbauen. Vielen scheint das Idealbild der akademischen »Eierlegenden Wollmilchsau« vorzuschweben, das in Forschung und Lehre schon während der Qualifizierungsphase allen Vorgaben des Exzellenzdiskurses gerecht wird. Die Ausgangssituation für dieses erweiterte Aufgabenspektrum wird denn auch als denkbar schlecht eingestuft: Zukünftig werde man die eigene Lehre nur noch eingeschränkt autonom planen können. Parallel dazu befürchten viele, dass sich der Ausbildungscharakter des Studiums verstärken und die Anspruchshaltung der Studierenden an Betreuung und Lehre im Sinn von Dienstleistungen steigen werde. Insbesondere dort, wo Fachbereiche dazu übergegangen sind, ihre Studierenden mittels interner Selektion auszuwählen, zeichne sich dies bereits ab.

»Also, man hatte das Gefühl, (...) sie könnten sich mehr erlauben als, als ja weiß nicht, als vorher, weil sie ausgewählt sind. Ihnen wird halt dauernd gesagt: Ja, Sie sind jetzt die Elite« (...) Und meines Erachtens verhalten sie sich auch so: Wie eine schlechte Elite.« (WMF12_b).

Die insgesamt recht pessimistische Haltung der VertreterInnen des wissenschaftlichen Mittelbaus gegenüber dem Bologna-Prozess ist deutlich geprägt von einer kritischen Position bezogen auf das Gesamtpaket *Hochschulreform*. Dieses wird als Entdemokratisierungsprojekt der Hochschulen verstanden, an dem man sich nicht beteiligen sollte. Verteidigt wird ein quer zum Humboldtschen wie auch am Arbeitsmarkt orientierten (Aus-)Bildungsideal stehendes demokratisches Verständnis von Universität, in dem alle an der Universität beteiligten Gruppen eine Stimme bekommen. Die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen antizipieren indes eine Veränderung des organisationalen Settings, der bislang gültigen Regeln und Normen, der ihnen genau diese Form der Mitsprache zukünftig nahezu verunmöglichen wird.

4.4 Universitätsleitung: Machtpromotor?

Die Universitätsleitung bildet im neo-institutionalistischen Verständnis das Scharnier zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur: Sie hat dafür zu sorgen, dass die Umsetzung der Reformen tatsächlich stattfindet, kann also als Steuerungs- und Kontrollorgan verstanden werden. Es ist zu vermuten, dass sich die Universitätsleitung deshalb mit den neuen Studienstrukturen sehr stark identifiziert, um sie nach außen und nach innen überzeugend vertreten zu können, und dass auch das Leitbild der Universität den geänderten Bedingungen angepasst wird. Neben der Befragung wurde deshalb eine Auswertung der Außendarstellung der Universität vorgenommen. Als Quellen diente die Homepage der Goethe-Universität sowie die regelmäßig erscheinende Universitätszeitung »UniReport«.

Die Universitätsleitung vertritt die neuen Studiengänge als *fait accompli* nach außen und bewertet sie konsequent positiv. Eingebunden ist die Umstellung auf die

neuen Studiengänge in einen Wandel des Leitbilds.¹⁰ Die Goethe-Universität positioniert sich entsprechend des Mainstream-Diskurses und den damit verbundenen Erwartungen der Umwelt an Hochschulen in Deutschland als Ort, an dem Exzellenz ausgebildet wird und Spitzenforschung stattfindet, die einen engen Bezug zur Praxis haben soll.¹¹ Die Umstellung auf die neue Studienstruktur wird als zusätzlicher Trumpf im Wettbewerb der Hochschulen um Prestige und finanzielle Mittel eingesetzt. Diese in diversen Medien kommunizierten Erwartungen der Universitätsleitung reproduzierten sich auch in der Gruppendiskussion (und dem Interview). Man rechnet mit einer sinkenden AbbrecherInnenquote, mit marktfähigeren AbsolventInnen und hofft, dass die Fachdisziplinen die Reform als Chance nutzen, eine rationalere, d.h. an Exzellenz ausgerichtete Gestaltung ihrer Studiengänge vorzunehmen. Deutlich erkennbar ist, dass die Universitätsleitungen Spagat zwischen einer an Humboldt orientierten Bildungsinstitution, die in der Verbindung von Forschung, Lehre (und Praxis) zum Ausdruck kommt, und einer auf Massenausbildung für potentielle Arbeitsmärkte zielende Ausrichtung der Disziplinen anstrebt. Wissenschaftlichkeit wird nicht als Ballast, sondern als Vorteil im Wettbewerb mit anderen Universitäten verstanden.

Viel Wert wird auf die Qualitätssicherung gelegt. Der Präsident der Goethe-Universität betonte 2005, dass die Sicherung hoher Qualität in Lehre und Studium »eine der vordringlichsten Aufgaben« sei (vgl. UniReport aktuell, Jg. 38). Indes steht nicht allein die Güte des didaktischen Vermögens der DozentInnen mit Blick auf die Studierenden zur Debatte:

»(Wir) brauchen diese Aussagen über Qualität von Lehre auch aus anderen Gründen (...), wir brauchen sie (...) für die neuen Gehaltsstrukturen für Professorinnen und Professoren.« (Gruppe UL)

Die Universitätsleitung bewertet die derzeitige Situation so, dass die Berufsbezogenheit der Studiengänge und die Fokussierung auf den Arbeitsmarkt zunehmend wichtiger werden. Diese Entwicklung erscheint in ihrer Perspektive als nahezu naturwüchsig. Von daher wird darauf vertraut, dass sich auch die Fachbereiche nach und nach entsprechend den Erwartungen der Umwelt in diese Richtung bewegen:

»(...) und noch vor wenigen Monaten oder vor einem Jahr hatten wir noch mehr solche Fächer die sagten: wir stellen niemals um und bleiben bei unserem Diplom, wenn sie an (nennt Fächer, A.d.V.) denken, da haben sich die Fachgesellschaften inzwischen bewegt und dann bewegen sich die Fächer an den Universitäten mit.« (Gruppe UL)

¹⁰ Programmatisch gilt für die Goethe-Universität seit 2004 der Spruch »Hier wird Wissen Wirklichkeit«.

¹¹ Vgl. dazu bspw. den Text »Über die Universität« auf der Homepage (<http://www.uni-frankfurt.de/ueber/index.html>).

Zugleich zeigt sich, dass die Universitätsleitung damit rechnet, dass einige Disziplinen einen ganz eigenen Weg im Umgang mit der Reform gehen, also die neuen institutionellen Regelungen im Sinn einer Entkopplung zumindest nicht geradlinig anwenden.

»Wenn die Fachgesellschaft sagt, wir unterlaufen das Konzept und definieren den Bachelor/Master streng konsekutiv, wir sagen also, das ist eine Einheit. Wir wollen nicht, dass irgendjemand nach dem Bachelor rausgeht. Das nenne ich dann Unterlaufen der Ursprungsidee. Aber das ist in meinen Augen eben durchaus ein kreativer Umgang (mit den Reformen, a.d.V.)« (UL1)

Mit Blick auf die Umstellung der neuen Studiengänge nimmt die Universitätsleitung durchaus eine Tendenz der Entkopplung wahr, bewertet diese aber eher gelassen als normales Übergangsphänomen.

Die Aktivitäten der Universitätsleitung mit Blick auf die Umstellung sind, so der Befund, in die Fachbereiche hinein nicht stark ausgeprägt. Somit scheint die Universitätsleitung zunächst kein wirklicher Machtpromotor der Reform nach innen zu sein. Diese »Laissez-faire« Haltung wird freilich, so die Vermutung, dann ihre Grenze erreichen, wenn sich Disziplinen der Umstellung verweigern. Die Universitätsleitung hat in einer solchen Situation genügend Verfügungsmasse in der Hand, um den notwendigen Druck etwa durch das Verzögern von Stellenausschreibungen oder Berufungen aufzubauen, um die Zielerfüllung zu forcieren – und ist damit ein starker, wenn auch passiver Promotor der Reform.

5. Fazit

Die Wirtschaft ist zwar nicht die treibende Kraft des Bologna-Prozesses, aber einer der Gewinner, da sich das Bildungssystem ihrer ökonomischen Handlungsrationalität anpasst (anpassen muss). Bei den Studierenden sind signifikante Unterschiede zwischen alten und neuen Studiengängen festzustellen, wo es um die Gründe für die Studienfachwahl geht. Ein weitergehender Trend zur Ökonomisierung ihres Studierverhaltens ist jedoch (noch) nicht zu beobachten. Die Bewertung der neuen Studiengänge ist eher ambivalent. Die ProfessorInnen sind an der Umsetzung beteiligt, müssen aber selbst nur geringfügige Änderungen ihrer Routinen vornehmen. Es lässt sich jedoch vermuten, dass spätestens für die neuen W-Besoldungsgruppen eine Änderung der Aktivitätsstruktur notwendig sein wird. Der wissenschaftliche Mittelbau muss zukünftig sowohl die neuen Anforderungen seitens der ProfessorInnen, der Studierenden wie auch der Studienstruktur bewältigen. Gelegenheitsstrukturen für eine gezielte (unternehmerische) Entwicklung und Vermarktung der eigenen Arbeitskraft (vgl. Voß/Pongratz 1998) werden immer enger. Die Universi-

tätsleitung erwartet von der Umstellung eine erhöhte strukturelle Anpassung an die Umwelt bzw. an den Arbeitsmarkt. Gleichwohl kann sie gelassen den Unterwanderungsstrategien der Fachbereiche zusehen: Neue Steuerungsmechanismen (z.B. relationale/indikatorgestützte Mittelvergaben) sorgen für den nötigen Marktdruck.

Der Reformprozess schreitet voran, die ökonomische Logik hält Einzug in den Hochschulen, sehr weitgehend ist dieser Prozess jedoch (noch) nicht. Festgehalten wird – eigentlich von allen inneruniversitären Akteursgruppen – an dem Humboldt-schen Bildungsideal. Eine verbesserte Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt wird damit als durchaus vereinbar betrachtet. Ökonomische Instrumente, wie Qualitätsmanagement, werden in die Logik des Bildungssystems integriert. Als Verlierer dieses Prozesses sehen sich momentan vor allem die VertreterInnen des wissenschaftlichen Mittelbaus. Ein Ergebnis, das durchaus zum Nachdenken Anlass geben sollte, denn sie stellen die HochschullehrerInnen der nächsten Zukunft. Die Wirtschaft nimmt dem Reformprozess gegenüber eine zunehmend positive Haltung ein, sie ist bereit zur »Übernahme«. Es wäre an der Zeit, diese zu beobachtenden Diskrepanzen im Reformprozess ernst zu nehmen.

Literatur

- BDA (2003), *Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master)*, Berlin.
- BDA/Stifterverband für die deutsche Wirtschaft/HRK (2003), *Mit dem Bachelor ins Unternehmen. Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf Ausbildungs- und Karrierestrukturen im Bereich der Wirtschaftswissenschaften*. 23. September 2003 Berlin, in: www.hrk.de/de/download/dateien/bachelor_unternehmen.pdf
- BDI (2005), *Bachelor-/Masterstudiengänge in Deutschland. Chancen für Wettbewerb und Transparenz im Hochschulsystem nutzen*, Berlin.
- Blättel-Mink, Birgit/Katz, Ingrid/Menez, Raphael (2003), *Fremd- und Selbstbild der Universität Stuttgart*, Forschungsbericht, in: <http://www.uni-stuttgart.de/erstsemester-umfrage/index.html>
- Brunsson, Nils (1989), *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*, Chichester.
- DIHK (2003), *Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft*. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben. DIHK: Berlin.
- Etzkowitz, Henry (1983), Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic science. *Minerva*, Jg. 21, H. 2-3, S. 198–233.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (1999), *Neo-Institutionalismus*, Bielefeld.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2006), *Pressemitteilung* Nr. 69/96 vom 14.12.2006, <http://www.hrk.de/de/presse/95.php>
- Krücken, Georg (2004), Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive, in: Böttcher, Wolfgang/Terhardt, Ewald (Hg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*, Wiesbaden, S. 286–301.

- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977), Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony, *American Journal of Sociology*, Jg. 83, H. 2, S. 340–363.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1983), The Structure of Educational Organizations, in: Meyer, John W./Scott, W. Richard (Hg.), *Organisational Environments: Ritual and Rationality*, London, S. 71–98.
- Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (1991), *The New Institutionalism in Organisational analysis*, Chicago.
- Rammert, Werner (1988), *Das Innovationsdilemma: Technikentwicklung im Unternehmen*, Opladen.
- Voß, Günther G./Pongratz, Hans J. (1998), Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 50, H. 1, S. 131–158.
- Walgenbach, Peter (2002), Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie, in: Kieser, Alfred (Hg.), *Organisationstheorien*, Stuttgart, S. 319–353.
- Zucker, Lynne G. (1991), The Role of Institutionalization in Cultural Persistence, in: Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (Hg.), *The New Institutionalism in Organisational analysis*, Chicago, S. 83–107.